

Winkler, Michael

Pädagogik und die Kollateralschäden der Moderne. Ein Essay mit überraschendem Ausgang

Der pädagogische Blick 15 (2007) 2, S. 68-81



Quellenangabe/ Reference:

Winkler, Michael: Pädagogik und die Kollateralschäden der Moderne. Ein Essay mit überraschendem Ausgang - In: Der pädagogische Blick 15 (2007) 2, S. 68-81 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-95296 - DOI: 10.25656/01:9529

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-95296>

<https://doi.org/10.25656/01:9529>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis
in pädagogischen Berufen

15. Jahrgang 2007 / Heft 2

Editorial 67

Thema:

Grenzen pädagogischen Handelns

Michael Winkler

Pädagogik und die Kollateralschäden der Moderne –

Ein Essay mit überraschendem Ausgang 68

Margherita Zander

Soziale Arbeit und Armut – Ein Interview 82

Kirsten Schlegel-Matthies

Vermittlung von Konsum- und Finanzkompetenzen für Kinder und

Jugendliche – Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns . 89

Aktueller Beitrag

Julia Rothenberg

„Gesundheitsangebote“ in einer Volkshochschule: „... und unsere

Kunden kriegen das auf Rezept.“ 97

Aus der Disziplin

Konsekutiv und inter-/national in Erwachsenen-/Weiterbildung

profiliert: der Start der Bachelor- und der Master-Studiengänge im

Fachbereich Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen

(Anne Schlüter) 111

Aus der Profession

Der pädagogische Blick auf dem Beratungs- und Therapiemarkt:

Das professionspolitische Kolloquium des BV-Päd. e. V.

(Thorsten Bührmann, Monika Kil, Annette Manz) 116

BV-Päd. Intern

Mitgliederversammlung des BV-Päd. e. V. (<i>Sabine Ruttkowski</i>)	120
--	-----

Rezensionen

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): ProfilPASS – Gelernt ist gelernt. Dokumentation eigener Kompetenzen und des persönlichen Bildungswegs (<i>Kathleen Neumann</i>)	123
--	-----

Tatjana R. Frey: Personalentwicklung in Unternehmen – Ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen. (<i>Thorsten Bührmann</i>)	125
--	-----

<i>Infobörse</i>	127
------------------------	-----

Pädagogik und die Kollateralschäden der Moderne

Ein Essay mit überraschendem Ausgang

In den meisten gegenwärtigen Gesellschaften können wir beobachten, dass der Erziehungsbegriff in seiner unaufhaltsamen Entwicklung geradezu berüchtigt wurde: Jedes gesellschaftliche Problem soll über Erziehung und mit Hilfe der pädagogischen Profession gelöst werden. Zuweilen hinterlässt die Universalisierung von Pädagogik ein Gefühl von pädagogischem Allmachtsanspruch. Diese Tendenz ist nicht völlig neu. Die reformpädagogische Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte ähnliche Auswirkungen und damit die Frage nach den Grenzen der Pädagogik provoziert. Gegenwärtig sind wir hingegen mit fragilen, zerbrechlichen und desintegrierten Gesellschaften konfrontiert, die keine adäquaten Mittel für eine gelungene Sozialisation zur Verfügung haben. Aus diesem Grunde ist eine neue ambivalente Herausforderung an die Pädagogik erwachsen: mehr oder weniger wird professionelle Erziehung für nahezu jedes Individuum erforderlich, um es zu befähigen, die Herausforderungen des Lebens bewältigen zu können. Damit scheint eine unvermeidbare Notwendigkeit für Erziehung gegeben zu sein. Auf der anderen Seite bekommen die Individuen eine neue Chance für die Entwicklung ihrer selbst, ihrer Autonomie und persönlichen Kräfte, die von professioneller Pädagogik unterstützt wird, gemessen an den jeweiligen individuellen Erfordernissen.

1. Hurra, wir gewinnen!

In der Hölle jener Trivialitäten, welche der pädagogische Diskurs gelegentlich bietet, begegnet fast unvermeidlich der Satz: „Bildung ist in aller Munde“. Er eröffnet Schüleraufsätze und studentische Arbeiten, taugt für Politikerreden, er leitet fachliche Stellungnahmen ein, absichtsvoll an den Anfang von ernst gemeinten Vorträgen und Aufsätzen gestellt. Doch die dürftige Rhetorik des Satzes macht nur deutlich, wie hoch die Messlatte für den klugen Anfang liegt und wie viel Anstrengung es kostet, den Fundamenteinfall zu haben und punktgenau auf das leere Blatt Papier zu bringen: Die Floskel „Bildung ist in aller Munde“ ist nämlich schlicht unappetitlich – was nehmen die Leute alles in den Mund, ohne sich die Zähne zu putzen! Ihr Ärgernis aber besteht darin, dass sie der Sache nach zutrifft. Sie beschreibt eine Faktizität, der Hegel zwar mit einem „um so schlimmer für die Tatsachen“ begegnet wäre. Doch seinen Mut bringt kein Beobachter der aktuellen Situation mehr auf. Denn *die pädagogische Frage* steht tatsächlich auf der Tagesordnung: Zwar lodert die Glut der Worte inzwischen weniger und die Halbwertszeiten der einschlägigen Mitteilungen verkürzen sich. So hielt sich – beispielsweise – das Watchen eines *Aktionsrats Bildung* knapp eine Woche in den Medien, welches Lehrern das Gehalt bei fehlender Fortbildung streichen wollte. (Wenngleich Finanzämter Weiterbildung in den Ferien als Urlaub betrachten und nicht anerkennen). Der Bericht des Uno-Kommissärs über den Demokratieman-

gel in Deutschlands Schulen blieb drei Tage präsent, die Empörung der Kultusminister wurde kaum mehr gedruckt. Nur in den Tiefen der Medien war die Rechnung des statistischen Bundesamts zu lesen, dass die Bildungsausgaben der Republik sinken, mit progressiver Tendenz, weil die von der Föderalismusreform geheiligten Fürstentümer das Lehrpersonal weiter reduzieren. Immerhin: die Krippendiskussion hält sich beharrlich. Endlich wird täglich entdeckt, was Kindern widerfährt: tiefgefroren, verbuddelt und beim Umzug als Balkonpflanze mitgenommen oder schlicht monatelang sich selbst überlassen – da wird schnell nach härteren Gesetzen gerufen oder der Erziehungskurs für Eltern verlangt. (Was nach der Kindstötung sinnlos von dem „Elend“ ablenkt, in welches Familien durch die Politik „geknüppelt“ werden – wie Jürgen Borchert (2007) das formuliert.)

Soviel Erziehung, soviel Bildung waren also schon länger nicht mehr, vor allem nicht so andauernd. Die den Fußball-Ligen entlehnten Tabellen des Programme for International Student Assessment hatten *Bildung* zum Thema gemacht – oder was man so eben dafür hält. Um *Erziehung* kümmern sich vorrangig Journalisten, Susanne Gaschke, Petra Gerster oder Christian Nürnberger, um nur die bekanntesten zu nennen. Medienvertreter, denen es zu später Stunde noch gelingt, ein Kind zu zeugen, fühlen sich sofort verpflichtet, über das zu berichten, was sie diesem anzutun gedenken, als professionelle Schreiber nicht auf Blogs beschränkt, sondern in dem einen oder veritablen Buch, das sie zu dem Kinde in die Welt setzen, promoted sogleich von den eigenen Kollegen. Wann wird Sandra Maischberger das Thema in die Talkrunde bringen? Doch selbst das ist ungewöhnlich: Die definitiv dem Aufmerksamkeits- und Quotenwahn verpflichtete Konstellation von Medien, Politik, Wissenschaft und Professionellen hätte schon längst der pädagogischen Debatte ein Ende bereiten müssen; lange Themenkonjunkturen lassen möglicherweise noch Nachdenklichkeit vermuten! Bei Bildung und Erziehung scheint dies aber anders. Muss man ein ernsthaftes Problem mit fast existenzieller Qualität vermuten?

Pädagogik unterliegt offensichtlich einer Ausbreitung hin zu einer Semantik und Pragmatik, welche die Problemwahrnehmung und das Selbstverständnis schlechthin bestimmen, die von modernen Gesellschaften und ihren Kulturen entwickelt werden. Pädagogik wird universell, Quell- und Schlüsselcode in einer Moderne, von der man aus unerfindlichen Gründen sagt, sie wäre die späte oder zweite oder gar die Postmoderne. Diese Universalität des Pädagogischen schlägt sich in der Selbstverständlichkeit nieder, mit der eine Organisation von Entwicklungs- und Lernprozessen gefordert wird. Sie zeigt vor allem aber, in welchem Maß didaktische Arrangements in den Alltag einsickern und das Denken wie Handeln bestimmen. Pädagogische Pragmatiken und Semantiken begegnen uns an allen Ecken und Enden – gleich um welches Übel es sich handelt, man will ihm beikommen: Die Eltern – pädagogisch sollen sie erst einmal zur Lust an der Zeugung und dann dazu gebracht werden, dass sie geschult und mit Elternführerschein zertifiziert den Nachwuchs von Anbeginn fördern, um erziehungswissenschaftlich diagnostiziert nicht als Risikogruppe aufzufallen. Das Kleinkind – pädagogisch muss seine Bindungsfähigkeit gestärkt und genutzt werden; das Kind – pädagogisch muss sein Spiel gedreht werden, damit es ordentlich lernt (Dieter Lenzen droht düster, dem Spielen im Kindergarten ein Ende zu bereiten, damit es angeleitetem Lernen weiche). Der sächsische Bildungsplan möchte die Kinder im Kindergarten anleiten, sich selbst die Welt anzueignen. Die Jugendlichen – Pädagogik motiviert sie, an Tests Gefallen zu fin-

den, um zur Employability gebracht zu werden, dank intensiver pädagogischer Einflussnahme ausgestattet mit Selbstkompetenz, die sie metakognitiv einbringt. Dem jungen Erwachsenen hilft pädagogische Begleitung, die rechte Spur zu finden, Erwachsene unterliegen dem Druck zu lebenslangem Lernen. Gesundheitserziehung möchte die Älteren fit halten, die Pädagogik des Sterbens rückt langsam näher, komplementär zur Erziehung für das richtige Trauern. Der Lebenslauf, zum Thema einer die Erziehungswissenschaft ersetzenden Wissenschaft erhoben, kann vollständig einer pädagogischen Gestaltung unterworfen werden.

Doch Pädagogik erobert nicht nur die Biographien. Sie begegnet zugleich situativ, querbeet, in Bereichspädagogiken für alle Lebenslagen. Fall- und anlassbezogen übertreffen sie längst alle Binnendifferenzierung der Profession und der Disziplin, der pädagogische Supermarkt ist Tag und Nacht geöffnet: Armut verlangt Motivationstraining, unter das gute alte Kuratel gestellt sollen Menschen sich über ihre Lage wenigstens klar werden (vgl. Nolte 2004) – als hätte es Foucault nie gegeben. Medien, Verkehr, Frieden-, Ökologie und Umwelt, Sexualität, Gesundheit – das Wort Pädagogik und die pädagogische Denkart werden zum Passepartout für alle Fälle und Unfälle des Lebens. Eben wird die Erziehung zur richtigen Ernährung serviert, die zum ökonomischen Verhalten beschränkt sich nicht mehr auf das Sparen, sondern enthält Aktienkunde wie die Lehre des Unternehmens und Investors. Beigebracht werden das Genießen und das Geldausgeben, nicht nur im Kurs für Weintrinker. Sport- und Tanzpädagogik gehören zu den Oldtimern des Geschäfts. Es gibt keinen Bereich, der einer Erkenntnis als eines pädagogischen Problems, der pädagogischen Diagnose, dem pädagogischen Rat, dem pädagogischen Handeln und der anschließenden Effektmessung entzogen bleibt. Zu Ostern erteilt die pädagogische Expertin in den Sonntagszeitungen den Rat, Ostereier so zu verstecken, dass Kindern Frustrationen erspart bleiben. Schön didaktisch ausgelegt, vom leicht zu entdeckenden Nest bis hin zu den mühsamer aufzusuchenden Plätzen, zu welchen altbewährtes „kalt“ und „warm“ führen dürfen.

Über all dies sollte man keine Satire schreiben. Wahrscheinlich sind es sogar die redlichen unter den Erziehungswissenschaftlern, die Lebenssachverhalte pädagogisch befragen und bedenken; um subjektiver Aneignung und Gestaltung wieder zugänglich zu machen, was gesellschaftlich und kulturell entfremdet und enteignet wurde. Der klinisch gewordene Tod, in der gefliesten anonymen Sterbekammer gehört zu solchen Ereignissen. Es ist vielmehr erklärungsbedürftig, wie und warum Pädagogik eine Omnipräsenz gewonnen hat, mit der sie *Pluralität* wie *Beliebigkeit* sprengt, und zugleich als Problem wie als Thema, endlich gegenständlich eine Konstanz entwickelt, die weit über die für Temporalität inzwischen maßgebende Einheit des Events hinausgeht. In dieser Form des Umfassenden und Allgegenwärtigen konterkariert sie, was gesellschaftlich und kulturell begegnet. Noch weniger passt sie in die Erklärungsmuster, welche zur Verfügung stehen – differenzierungstheoretisch, gar in der Theorietradition Durkheims, Parsons' oder Luhmanns lässt sich das Geschehen nicht begreifen.

2. Frühere Geschichten

Die Suche nach Erklärung zielt auf sozialen Sinn und verlangt eine Gegenwartsdiagnose. Doch sollte vorher historische Vergewisserung Peinlichkeiten ersparen, wie man sie etwa von der Individualisierungsthese kennt; der Sache

nach verhandelt diese ältere Klamotten. Vielleicht gilt dieser Vorbehalt auch für die These von der Allgemeinheit der Pädagogik: Als Antwort auf die Zerstörungen des dreißigjährigen Krieges spricht Comenius mit seinem *omnia omnes omnino* einen vielleicht unverzichtbaren Universalitätsanspruch für die Erziehung aus, die den ganzen Weltkreis wie das menschliche Leben in seinem Verlauf mit „großer Didaktik“ erfasst. Rousseau notiert in seiner Aufzählung der Erzieher Gott und Natur, die Dinge und ärgerlicherweise die Menschen; viel bleibt da nicht übrig. Noch weniger plagt Bescheidenheit den von Aufklärung und Klassik vertretenen Gedanken, nach welchem der Mensch nur durch Erziehung zum Menschen werde – Kant nimmt ihn noch auf. Hypertrophie des Pädagogischen und ihre Hybris liegen eng beieinander. Nur im 19. Jahrhundert macht sich Zurückhaltung breit: Herbart und Schleiermacher grenzen das pädagogische Geschehen sorgfältig ab. Beide wollen eine präzise Bestimmung des Sachverhalts, um Pädagogik festzuhalten, gegenüber anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie erst recht gegenüber anderen Feldern menschlicher Praxis.

Aber diese Versuche zur Bescheidenheit werden überrannt von jener Lawine, die als Reformpädagogik losgetreten wurde. Auch wenn unter diesem Etikett pessimistische Kulturkritik, Darwinismus und Kinderheiligung mit neuen Konzepten des pädagogischen Handelns amalgamiert wurden, hält die Erfolgsgeschichte der Reformpädagogik bis in die Gegenwart an. Weniger bekannt ist, wie dieser Erfolg von Pädagogik in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts nach den Grenzen der Erziehung und der Pädagogik suchen lässt: Zum einen sehen sich die Akteure in den Handlungsfeldern selbst überfordert, werden zunehmend – im Bereich der Jugendfürsorge – mit der Behauptung konfrontiert, dass sich Pädagogik bescheiden müsse. Von Behinderten bis Delinquenten werden Fälle definiert, die als nicht mehr erziehbar gelten; die Nationalsozialisten nehmen diesen Diskurs auf. Zum anderen untersuchen Theoretiker der Pädagogik die Grenzen der Erziehung. Diese Theoretiker sind meist philosophisch inspiriert, streben eine grundlegende Klärung an, teilen dabei eine skeptische Haltung gegenüber der modernen Gesellschaft, ohne aber Pädagogik als das Mittel gegen die diagnostizierten Gebrechen zu versprechen. Weltanschaulich und politisch unterscheiden sie sich deutlich, bleiben allerdings überwiegend mehrdeutig – durchaus ein Verhängnis deutscher Debatten (vgl. Lepennies 2006). Nur Siegfried Bernfeld nimmt eine explizit sozialistische Position ein, denkt aber faktisch eher soziologisch, fast durkheimianisch.

Als Leitmotiv nehmen sie auf, dass Gesellschaft und Kultur einer Veränderungsdynamik ausgesetzt seien, die sich krisenhaft zuspitze. Ihre Zeitdiagnose spannen sie zwischen den Polen der Massengesellschaft auf der einen Seite, einer starken Tendenz zur Individualisierung auf der anderen Seite auf. Vor diesem Hintergrund versuchen sie zu klären, was Pädagogik, was Erziehung auszeichnet. Ihr Wesen sei zu identifizieren, grundlagentheoretisch und vor allem gegenstandstheoretisch; der pädagogische Grundgedankengang sei festzuhalten, allzumal *gegen* die allgemeine Erziehungssucht: Eberhard Grisebach sieht historisches Bewusstsein und geschichtliches Verstehen als Bedingung pädagogischen Handelns (Grisebach 1924, bes. S. 23 ff), möchte dieses aber nicht als Sicherung von Tradition verstanden sehen. Geschichte ist nötig, damit der Erzieher die sozialen und kulturellen Gegebenheiten erkennen kann, in welcher er und auf die er hin handelt. Verantwortung des Erziehers gründe darin,

nicht mehr zu erwarten, als er selbst zu bewältigen imstande wäre. Griesebachs Erziehungsbegriff sieht die Gleichrangigkeit der Beteiligten gegenüber den Bedingungen der Welt, die sich nicht transzendieren lassen. Sie markieren Grenzen der Erziehung. Theodor Litt buchstabiert in „die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen“ systematisch die Felder durch, welche in enge Beziehung zur Pädagogik gebracht werden – und damit ihre eigene Bedeutung verlieren, wie übrigens die Pädagogik selbst (vgl. Litt 1965, S. 87). Für Friedrich Delekat gefährdet eine universalisierte Pädagogik das religiöse Denken und dementiere den Anspruch auf Personalität, den er im Rückgriff auf Kant verteidigt (Delekat 1967). Bernfeld (1973) bestimmt Erziehung aus den Zwängen sozialer und kultureller Reproduktion und der Entwicklungstatsache, eine dritte Grenze endlich – psychoanalytisch angeregt – entsteht daraus, dass die Erzieher als selbst erzogen sich im Zögling wieder erkennen.

3. Gebrechen der modernen Welt

Das Problem ihrer strukturellen Universalisierung und der Versuch ihrer Begrenzung begleiten vermutlich die Pädagogik in den neuzeitlichen Gesellschaften: Auf einer eher praktischen, auf der professionellen Ebene artikuliert sie einen Allmachtsanspruch für das pädagogische Geschehen: am pädagogischen Wesen soll die Welt genesen. Auf einer Ebene theoretischer, durch Philosophie bestimmten Reflexion entgegnet dem eine deutliche Tendenz zur Einschränkung: Pragmatiker drängen zur Ausdehnung, wollen sich überall einmischen, die Theoretiker aber, von welchen man den Überschwang erwarten würde, mahnen zur Zurückhaltung, wollen den einzelnen sozialen Bereichen ihre Eigenrechte bewahren – bis heute um den Preis, dass eine kritische Diagnose der Situation hart am Wind konservativen Denkens entlang segelt und von Böen erfasst wird, die nach Antiaufklärung klingen. Oder ganz anders gesagt: Wer in der Pädagogik orientierende Werte vermisst, sollte vorsichtshalber konkret und inhaltlich werden; Wertverluste allein sind der Klage nicht wert, wenngleich die Zuordnungen nicht mehr ganz eindeutig sind; was einst politisch konservativ war, erscheint fortschrittlich und umgekehrt.

Das macht aufmerksam auf ein sehr grundlegendes Problem beim Nachdenken über die Moderne der Gegenwart. In dieser gibt es Gegensätze, Spannungen und Widersprüche, die zerreißen, dann aber doch auf eigentümliche Weise ineinander greifen. Ein *entweder – oder* steht nicht für ein *weder – noch*, sondern kann immer ein *sowohl – als auch* bedeuten (vgl. Beck/Bonß/Lau 2004). Die Gesellschaften der Gegenwart sind dabei zutiefst, nämlich strukturell und auf eine grausame Weise ambivalent – und insofern für die Beteiligten so schwer verständlich. An ihren zwei Grundtendenzen kann man das illustrieren:

Auf der einen Seite brechen institutionelle Ordnungen und Regelungen, Normen und Werte, vertraute Pragmatiken weg; *geht nicht, gibt's nicht* lautet die Werbung. Gesellschaftlichkeit in ihrer nachdrücklichen, evidenten normativen Weise weicht auf, mindestens gibt sie sich als Feld von Optionen. Stabilitätsmuster verschwinden, wie sie durch (gesetzliche) Regelungen erzwungen waren, aber durch Traditionen, Überzeugungen und Mentalitätsmuster gesichert und kommunikativ weiter gegeben wurden, oft subkutan, zuweilen mit herber Geste. Als bieder und spießig wurden Verhältnisse, Handlungs- und Denkweisen weggefeht. Sozial-moralische, durch Überzeugungen gebundene Zusammen-

hänge schwinden, deren Angehörige berechenbar auftraten. Familiäre Dynastien von SPD-Wählern oder Anhängern des FC Nürnberg werden seltener – wo sie weiterbestehen, sind ihre Symbole durch die Kommerzialisierung kontaminiert, von den Inhalten ganz zu schweigen. Aura und Arkanum werden nebensächlich. Inzwischen vermarkten die Kirchen Gottesdienste und Glaubenserlebnis als therapeutisches Geschehen, vielleicht kann man bald in Parteien-Fan-Shops die Haarfärbemittel erwerben, welche Gerhard Schröder und Markus Söder nutzen.

In radikaler Zuspitzung zeigen sich die modernen Gesellschaften als liquid, flüchtig und flüssig (Bauman 2000)¹: Raum- und Zeitrahmen taugen nicht mehr als Koordinaten für das Leben von Menschen; diese erleben einen Vorgang der Entbettung, des dis-embedding. An die Stelle von Strukturen treten Netzwerke, in welchen die Akteure Informationseinheiten darstellen, aber ohne eigenes Zutun prozessiert werden, als digitale Einheiten, human digits ohne ontische Qualität. In der Welt der medialen Illusionen leben Event und Comedy, in der sozialen Welt aber machen sich Flexibilität und Willkür, Instabilität breit, die als Offenheit und Freiheit erscheinen, aber vor allem Unsicherheit bedeuten. Gefährliche Risiken bestimmen die Erfahrungswelt. Menschen bewegen sich bis zur Erschöpfung in einer Zirkuskuppel, um dann abzustürzen – in verstecktes Elend, Armut, die manch einer gepflegt leben möchte, in psychische Krankheit. Längst ist das Netz des Sozialstaates löchrig geworden oder schon weggezogen – selbst Rechtsansprüche werden nachträglich per Gesetz getilgt.

Objektiv sind Dynamik und Komplexität der modernen Gesellschaft von Eigenmächtigkeit noch so weit geprägt, dass die Gesellschaften sozusagen nur noch Wandel *sind*, Stabilität nicht mehr vertragen. Als Symptom dafür steht die Karriere des Begriffs „Reform“, bei welchem es nicht mehr darum geht, eine Form wieder zu finden. Man bleibt vielmehr in Bewegung, Hybridität, Transversalität, Interpenetranz, *zwischen, über* lauten die Parolen. Grenzen sollen überschritten werden, *no borders, no limits*. Performativität kippt aber in performance, welche von den Akteuren bewiesen werden muss. Subjektiv schlägt sich dies in einem permanenten Bewegungsdrang nieder, der als Suche nach Fitness deklariert wird, ADS und ADHS zum Generalsyndrom macht, möglicherweise angetrieben von Experten, welche Übergewicht und Bewegungsmangel anprangern. Solche Bewegung vollzieht sich in der Vielzahl von Milieus, jedes mit eigenen Stilen und Accessoires, angesprochen von den unterschiedlichsten Werbestrategien, entdeckt von einer postmodern angehauchten, auf Lebensstile ausgerichteten Kultur-Soziologie. Eine kritische empirische Forschung kartiert diese jedoch rasch mit Indikatoren als stabile Metamilieus von *Traditional* zu *Modern Performing*. Vor allem: an den horizontalen und den vertikalen Pfeilen, auf welchen Werte und sozialer Status abgetragen werden, lassen sich Schichten, wenn nicht Klassen erkennen. Noch genauer betrachtet

1 Zu Recht hat Bernd Dollinger (2007) kürzlich darauf hingewiesen, dass die empirische Evidenz für solche Annahmen und die auf sie gestützte Theorie der reflexiven Modernisierung eher gering ist. Man sollte aber – vorsichtig formuliert – den Erlebnisbefund der Diagnose nicht unterschätzen, muss ihm aber in jedem Fall – wie das hier geschieht – die andere Seite dieser ach so bunten Moderne gegenüberstellen.

wird an den vorgeblich bunten Milieus das ganze Elend sichtbar, das als Prekarität sogar vorübergehend Politik zu erregen vermag.

Das weist *auf die andere Seite* der flüchtigen Moderne hin. Neben und gegenüber postmoderner Offenheit und Freiheit bestehen nicht nur harte soziale Verhältnisse weiter, verstärken sich sogar, wie man an den Spaltungstendenzen erkennt; Bindungen und Verpflichtungen bestehen weiter, freilich in der Tektonik des Sozialen verschoben. So gewinnt ein Fundamentalismus der Ordnung material und ideell Macht, wenn nicht Übermacht; symbolisiert noch in neuen Kulte und Religionen. Ambivalenz, Hybridität bedeuten also beides gleichzeitig: Flüchtigkeit und Dinglichkeit, Flüssigkeit und Härte. Der Fundamentalismus duldet keine Schwächen.² Weicheier und Warmduscher werden abgelehnt, das ost-technische Diskriminierungswort vom *sozial Schwachen* macht aus materieller Not einen ganzen Lebenszustand, der im medialen Kampf um Aufmerksamkeit des Fernsehberichts wert ist.

Die Geographie der modernen Gesellschaft weist also weite Zonen der Liberalität aus, in welchen alles möglich ist, aber der soziale Zusammenhang sich in punktuellen Begegnungen auflöst – Nacktbaden ist normal, doch will sich keiner der Mühsal aussetzen, einem Verein anzugehören, der das Bad betreibt; hoch liberalisiert, frei von staatlicher Bevormundung, ruft man hier dann doch nach dem Staat – nicht zuletzt, weil genau dies von Unternehmen und Arbeitgeberverbänden stets vorerzählt wird: Der Staat soll uns nicht in unserer Tätigkeit beschränken, doch die Voraussetzungen für diese möge die Allgemeinheit finanzieren. Vielleicht muss man dies als ungeliebte Wahrheit festhalten: die ganze Spannung der späten Moderne ist ein perfide gewordener Kapitalismus, der seine schwarzen Seiten ganz unverhüllt ausspricht. Die Geographie der modernen Gesellschaft aber ist zugleich von Territorien, von Lagern auch der Härte bestimmt, manchmal gar nicht unmittelbar sichtbar, weil allein durch das Objektiv einer Kamera definiert. Hier sind die Regeln schärfer, härter, massiv wirksam: Übertritte und Übergänge werden beobachtet und kontrolliert, führen durch Schleusen, an Eingrenzungen und Einhegungen wachen Türsteher. Auch das Schulsystem und der vorgeblich flexibilisierte Arbeitsmarkt ähneln mehr einem closed shop als einem offenen Handlungsraum. Ausschließung und Ausgrenzung vollziehen sich fast schlagartig, weil die Normen willkürlich und kontingent werden. Sich auf einer Parkbank auszustrecken, nicht angemessene Kleidung werden in München mit Bußgeld belegt – nebenan sonnen sich die Nackten an der Isar. *Binge Drinking* gehört in England zum guten Ton, ist sozialer Ritus, doch in manchen Vierteln Londons darf man sich nicht mit einem Bierglas in der Hand auf der Straße erwischen lassen. Der Vorwurf des *anti-social behavior*, längst Thema einer ausgefeilten Gesetzestechnik lässt sich auf jeden Lebenssachverhalt anwenden: Wer ein Papier auf der Straße verliert, wird aus einem keifenden Lautsprecher öffentlich attackiert. In den Malls darf mit Muße eingekauft werden, Jugendliche aber stören durch ihr loitering. CCTV scanned Räume nach vorgegebenen Merkmalen, digitale Technik macht den Rückgriff auf Personenregister möglich, aber aus dem Internet lassen sich Videos von Überwachungskameras herunterladen, die kopulierende Menschen in Aufzügen zeigen. Der Liberalität steht massive Inkarzerierung gegenüber

2 Insofern gehört auch der vorgeblich archaische Terrorismus zur Moderne dazu.

(Wacquant 2000), Menschenmüll entsteht (Bauman 2005), doch die meisten empfinden selbst Ängste, weil ihnen terroristische Bedrohung eingeredet wird.

Die Spannung zwischen Offenheit und Geschlossenheit allein macht Leben und das Aufwachsen zwar schwierig; noch weniger zu bewältigen sind Dynamik und Komplexität des Sozialen und Kulturellen, weil sie längst den lebensweltlichen Alltag ergreifen und diesen erodieren lassen. Ihre Veränderungsgewalt verlangt mehr Wissen, mehr Fähigkeiten schon für das Alltagsleben – elektronische Geräte fordern vom Konsumenten Arbeit, die früher von ausgewiesenen Fachkräften realisiert wurden. Was früher dem Inhaber der Leistungsrolle oblag, fällt nun dem Konsumenten zur Last, der unversehens als Professioneller agieren muss. Die Veränderungsgewalt der modernen Kultur lässt dabei neben das kumulative Lernen ein Vergessenmüssen treten, wo dieses nicht schon durch die Überfülle an Informationen provoziert wird. Die Informationsgesellschaft ist nicht bloß Desinformations- sondern auch Disinformationsgesellschaft, weil sie will, dass man sich von Vorstellungen, Wissen und Fähigkeiten löst. Dabei erzeugt die Offenheit Wahlmöglichkeit, wenn nicht Wahlzwang. Selbst Alltagssituationen konfrontieren mit dramatischen Entscheidungen; die (Multi-)Optionsgesellschaft ist Realität geworden (Gross 1994), Gesellschaft wie Einzelne müssen sich kundig machen – mit einem Wissen, das aber selbst plural und unsicher wird, je mehr Experten um Rat gefragt werden. Zugleich vollziehen sich jedoch Entscheidungen in einem dualen Schematismus, den man als die digitale Alternative zwischen den Zuständen „0“ oder „1“, bezeichnen kann; fatalerweise ahnt man nicht einmal, welchen man wählt, auch wenn die Konsequenz lautet: Du bist *in* oder *out*, integriert oder desintegriert, inkludiert oder exkludiert. Vor allem aber: wofür man sich entscheidet, die durch Funktionen definierten Zusammenhänge ebenso wie die durch Stile geprägten Milieus konfrontieren mit Optimalansprüchen: Wer ankommen und hereinkommen will, muss schon perfekt sein, darf nicht stören. Übergänge im Versuch und Irrtum, Lern- und Entwicklungsprozesse, von Fehlern und Neuanfängen geprägt, verbieten sich. Insofern aber verschwindet jede Pädagogik als *institutionelle* Vorbereitung auf das folgende Geschehen, auf die nächste Phase der Biographie. Im Aufbau der Gesellschaft und ihrer Kultur ist diese gar nicht mehr vorgesehen, die einzelnen müssen schon fertig sein – als Einzelne, aber doch schon vollständig sozial, kundig, wissend und fähig, *kompetent* in dem paradoxen Zustand, zur Individualität strukturell vergesellschaftet zu sein, ohne soziale Inhalte, die aber dann doch in höchster Ausprägung erwartet werden, nämlich schon in der Performance – wie das korrekt beschrieben werden müsste, was unter dem Begriff der Kompetenz selbst noch verschleiern verhandelt wird.

4. Der neue Ort der Pädagogik

Das alles klingt nach Kulturkritik, dann nach Antikapitalismus gepaart mit Pessimismus. Der Vorbehalt mag zutreffen. Doch wenn Ärzte nach ungünstigen, Krankheiten fördernden Lebensbedingungen fragen, erhebt keiner solche Einwände. Warum soll also dem Pädagogen verwehrt sein, festzuhalten, was seine Geschäft beeinflusst oder auslöst? Deshalb muss man herausstellen, was das Geschehen pädagogisch bedeutet und weshalb von einem Kollateralschaden die Rede ist. Denn soviel steht fest: Die modernen Gesellschaften wirken erfolgreich, allzumal wenn man in Rechnung stellt, dass und wie das sie kennzeich-

nende ökonomische und liberale Modell weltweit sich durchsetzt; Globalisierung kann ja als Hit bezeichnet werde. Dennoch sind vier Tendenzen festzuhalten, welche dramatisch klingen – spricht das eigentlich gegen den Befund?

- Günther Anders schreibt einmal, dass die Menschen in der Moderne von ihren eigenen Artefakten überholt werden. Gesellschaft und Kultur der Gegenwart übertreffen dies noch und beginnen die eigenen anthropologischen Voraussetzungen zu vernichten; sie unterlaufen das bislang gültige Gebot, dass Menschen sind. Sie ignorieren, von Menschen abhängig zu sein. Sie greifen die biopsychische Verfassung an und verweigern die Entstehung von Menschen, am Ende noch in einem elementaren physischen Sinn. Denn der Verzicht auf Menschen bildet ein Element des demographischen Wandels. Entscheidender aber scheint, dass und wie die Mechanismen aufgelöst werden, in welchen sich Menschen in der Vermittlung von Natur und Geist konstituieren (vgl. Winkler 2006). Die modernen Gesellschaften verhindern, dass Menschen zu ihrer Humanität finden. Denn Menschen sind um ihrer selbst willen auf Gesellschaft und Kultur angewiesen, strukturell wie prozessual. Dazu brauchen sie eine Rahmung mit sicheren Verhältnissen, aus welchen und in welchen sie wiederum die gesellschaftlichen und kulturellen Möglichkeiten und Mittel, Sprache allzumal aneignen können, um sich zu konstituieren und zu organisieren. Der Begriff der Bildung besagt genau dies. Fragile Verhältnisse, Institutionen auf Abruf lassen weder Urvertrauen und Bindung entstehen, noch aber erlauben sie, dass Leben geübt werden kann. Allzumal die Auflösung des Familienlebens wirkt fatal, weil die auf unbedingtes Vertrauen gestützte Verlässlichkeit wie die Informalität eines Zusammenlebens schwinden. Familien leiden unter Vernachlässigung, sowohl in materieller Hinsicht wie im Blick auf Anerkennung, ganz abgesehen davon, dass sie selbst Schutz brauchen, einem Biotop vergleichbar. Vor allem leiden sie unter permanenter Überforderung. Familien, Eltern sind in ihrer Erziehungsleistung nicht schlechter geworden, allerdings sind sie mehr Beanspruchungen ausgesetzt, richten doch die Gesellschaften, Kultur, Öffentlichkeit und Politik ihre Erwartungen auf sie, wenn es darum geht, den Nachwuchs zuzurichten. In einem schier grenzenlosen Zynismus sehen Familien ihre Zuständigkeiten erweitert, ihre Pflichten und Verantwortlichkeiten eingefordert, um Entwicklungen abzufedern, die gesellschaftlich und kulturell erzeugt werden. Was dieser Gesellschaft in ihrer Liberalisierungswut einfällt, soll dann von „den Familien“ bewältigt oder zurechtgebogen werden. Der Zynismus in den neuen Debatten über Pflichten oder Verantwortlichkeiten von Eltern lässt sich kaum überbieten. Ob professionelle Betreuung dann entlastet, darf dahin gestellt werden. Denn es gehört zur Logik institutioneller Pädagogik, stets die Mitarbeit der Eltern einzufordern – und sei es nur zu den Renovierungsarbeiten, für die immer das Geld fehlt.
- Zum anderen aber verschwindet der soziale Ort von Erziehung und Bildung; die Pädagogik selbst wird so entgrenzt und diffus.³ Genauer: Die Auseinandersetzung mit Welt, die Aneignung von Welt verlagert sich allein auf die Individuen, die aber als solche schon isoliert sind. Ihnen fehlt die vorgän-

3 In diesem Punkt treffen die Überlegungen von Böhnisch/Schröer/Thiersch (2005) durchaus zu.

gige, lebensweltliche soziale und kulturelle Unterstützung, in welchen sie sich in einem gleichsam protopädagogischen, sozialisatorischen Prozess zu aktiven Personen entwickeln. Sie müssen nun noch die Initiation und Konstitution des eigenen Bildungsprozess aus sich selbst heraus bewältigen. Der Begriff der Kompetenz macht dies – bei allem Mangel an Klärung – zum Thema: Sozialisation, dann Erziehung und Bildung müssen von den Individuen in einer Art Münchhausenprozess bewältigt werden, bei dem sich die Akteure selbst an den eigenen Haaren aus dem Sumpf ziehen. Sie müssen lernen, sich selbst zu erziehen, zu vergesellschaften, zu kultivieren und zu zivilisieren.

- Üblicherweise regeln Gesellschaften und Kulturen dies. Sie erzeugen eine Art vorpädagogische Situation, wie man sie terminologisch als Umgang bezeichnet hat. Mit fortschreitender Modernisierung genügte dies nicht, so dass Schritt für Schritt pädagogische Institutionen geschaffen wurden, die den ganzen Nachwuchs eingeschlossen haben. Das nimmt seinen Anfang bei der Schule, dehnt sich im 20. Jahrhundert auf die Sozialpädagogik aus. Diese Tendenz hält an, wie die Auseinandersetzungen um Ganztagschule und Krippe belegen: Mehr Pädagogik, in jeder Phase des Lebenslauf – eben lebenslanges Lernen. Der Eingangsbefund einer Universalisierung bestätigt sich durchaus als unvermeidlich. Das Gemeinwesen schafft ein System nahezu vollständiger Institutionen, dem niemand entkommt. Diese Pädagogik ist totalitär, um die Individuen zu erfassen.
- Paradoxerweise macht aber gerade dies nicht die Erfahrung aus, welche hinter dem Befund der Universalisierung von Pädagogik steht. Denn Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung von Pädagogik schreiten geradezu gleichzeitig voran, allzumal die Verknüpfung von Staat und Pädagogik lockert sich oder wird umgestaltet. Dass jeder Bildung im Munde hat, weist auf eine Art Manna hin, das sich jeder vom Tisch des Herrn nehmen muss, der in diesem Fall von einer kapitalistischen Gesellschaft aufgestellt wurde. Vielleicht liegen dem Geschehen Allmachtsfantasien von Pädagogen zugrunde, wie sie in der neuen Diagnose-, Schul- und Testwelt sofort ins Auge springen; hier werden Versprechen gegeben, die an Wunderheilungen erinnern, begierig von jenen aufgenommen werden, die ihr Geschäft mit solchen betreiben, also von Politik und Medien. Das Problem stellt sich aber anders dar, nämlich in der Spannung, dass die Individuen entbettet sind, dabei aber in Strukturen landen, mit welchen sie umgehen und welche sie beherrschen müssen, ohne dafür sozial und kulturell ausgestattet zu sein oder die Chance zu haben, dafür sozial und kulturell ausgestattet zu werden – obwohl das Geschehen massenhaft widerfährt.

Was aber bedeutet dies nun? Eine Art Neudefinition von Pädagogik findet statt. Die Differenz zwischen Sozialisation und Erziehung lag schon immer darin, dass diese ermöglichen wollte, das zu beherrschen, was in jener widerfuhr. Erziehung ist nicht bloß absichtsvoll inszenierte Sozialisation, wie Durkheim sich das ausdachte, sondern der Versuch ein Lernen zu organisieren, mit welchen das gesellschaftliche Subjekt sich in seiner Gesellschaftlichkeit begreifen, erfassen und gestalten wie aber auch Einfluss auf Gesellschaft gewinnen kann. Erziehung ist also durchaus eine Distanzierungsform, die aber zugleich auf soziale und kulturelle Fähigkeiten wie Fertigkeiten angewiesen ist. In der Ordnungs- und Verfügungswelt der Moderne war dies bislang ausgeschlossen; deshalb war *Sozialisa-*

tion der zutreffende Terminus, der die Wahrheit dessen aussprach, was manche als Pädagogik, als Erziehung und Bildung vorstellten. Es ließ sich gar nicht vermeiden, dass nicht wenige massive Zweifel an dem hatten, was man wenigstens als „herrschende Pädagogik“ oder gar als „schwarze Pädagogik“ von dem unterschied, was Pädagogik wohl sein konnte und begrifflich zu fassen war. Die empirische Pädagogik war Staatshandeln, gesellschaftliche Verfügung, gut getarnt.

Nun wird anderes möglich: Pädagogik wird erstmals tatsächlich Pädagogik, kann nicht mehr als Exekutivorgan einer Gesellschaft agieren. Diese ist nicht mehr interessiert daran, die eigene Reproduktion zu sichern, Integration und Inklusion zu wahren. Sie erzeugt Kollateralschäden, zu welchen die soziale Determination des Individuums als Individuum gehören. Pädagogik muss sich daher von den Individuen definieren lassen, von deren Bedürfnissen und Nöten, um der Herausforderung zu begegnen, welche durch das Paradox einer Gesellschaft ohne Gesellschaft und einer Gesellschaft mit totaler Gesellschaft gegeben ist, dem Paradox also von Flüchtigkeit des Sozialen und fortschreitender normativer Rigidität, dem Paradox auch, dass die verpflichtende Sozialform in der Gestalt des freien Individuums gegeben ist, das sich selbst verpflichtet. Für dieses stellt nun Pädagogik tatsächlich so etwas dar, wie eine Art Selbstdeutung und eine Vorstellung davon, wie man sich als Subjekt doch noch entwickeln kann. Kritisch mag man darin sehen, dass Pädagogik sich zu einer Art Religionersatz entwickelt, durchaus allgemein, durchaus auch mit einem Transzendenzversprechen. Weniger kritisch könnte man sich überlegen, ob nicht doch eine Form sich andeutet, dass die Subjekte selbst, gesellschaftlich und kulturell auf sich verwiesen, doch noch in eine Art Arbeit an sich eintreten, mit der sie Bildung leisten – im emphatischen Sinne des Ausdrucks. Vor allem aber – und das lässt sich nicht mehr übersehen – gewinnt Pädagogik so am Ort des Individuums ihre anthropologische Bedeutung wieder: es geht schon darum, Humanisierung des Humanen zu ermöglichen, weil Gesellschaft und Kultur sich der Obligation dazu entziehen. Die Subjekte müssen das selbst leisten.

Darin liegt also eine strukturelle Neubestimmung des pädagogischen Problems, die zugleich an dessen Wurzeln führt; Pädagogik wird als Leistung des Subjekts situiert, als Hermeneutik, in der es sich seiner selbst in einer Welt vergewissert, die ihm Individualität gibt, für die aber sonst gilt, was Michael Jackson im Earth Song andeutete: They don't care about us. Dem Subjekt ist Selbstsorge auferlegt, zu der Pädagogik nun gehört. Dazu zählt auch die Frage, ob und wie es Nachwuchs gibt, ob und wie dieser an eine an ihm desinteressierte Gesellschaft herangeführt werden kann. Pädagogik ist nun subjektive Arbeit an der sozialen und kulturellen Not, welche gesellschaftlich und kulturell erzeugt zu einer Enthumanisierung führt. Man kann das auch als Verwaltung des eigenen Elends abwerten, dies sei unbestritten.

Das geht einher mit einer nicht minder starken, strukturellen Neubestimmung der pädagogischen Arbeit: Weil sich soziale und kulturelle Regelungen lösen, wird sie nun offen, individuell, punktuell organisiert, vielfältig, eben nicht mehr staatlich, nicht mehr als Ordnungsmacht, sondern – das mag irritieren, gilt auch nur für die obwaltenden Umstände – marktförmig: Angesichts einer unendlichen Vielzahl von Ereignissen, welche von den Individuen bewältigt werden müssen, liegt nahe, dass eine Vielzahl von pädagogischen Angeboten und Leistungen entstehen; dies ist objektiv der Situation geschuldet und zugleich ver-

stärkt durch eine Organisationsform des Pädagogischen, die noch kaum vertraut ist. Zu stark war das alte Bündnis mit dem Staat und mit der ordnenden Moderne, in welches die Pädagogik eingebunden war. Vor allem: In der marktförmigen Organisation liegt durchaus ein kontingentes Merkmal. Zwar organisiert sich in den modernen Gesellschaften Offenheit vor allem über den Markt, doch lassen sich andere Formen auch denken: die Ideen der libertären Pädagogik könnten befragt werden. Möglicherweise muss eine andere Form von mitmenschlicher Begleitung, vielleicht coaching als säkularisierter pädagogischer Bezug erwogen werden. In den Feldern der Sozialen Arbeit, durchaus dort, wo Menschen ausgegrenzt leben, zeichnen sich Entwicklungen eines solidarischen Miteinanders ab, die möglicherweise Sprengkraft haben – mindestens aber die Organisation von Pädagogik neu denken lassen.

5. Sieger sind: vielleicht die Subjekte

Man kann einwenden, dass die Überlegungen, allzumal die letztgenannten phantasiereich oder gar utopisch seien. Dem ist zunächst entgegenzuhalten, dass sie zumindest erklären, warum Pädagogik, warum Erziehung solche Verbreitung gewinnt, universalisiert und sich ubiquitär verteilt. Dies folgt objektiver Notwendigkeit: Gesellschaften und Kulturen wollen nicht mehr die Individuen humanisieren, bilden. Die modernen Gesellschaften schaffen nicht mehr selbstverständlich ihre eigenen menschlichen Voraussetzungen. Pädagogik wird dafür nötig, wie auch dafür, die zerstörerischen Prozesse aufzuhalten, welche von Gesellschaft und Kultur ausgehen. Entwicklung und Aufwachsen sind hochriskante Vorgänge geworden, eben weil Stabilität fehlt, eben weil eine Kultur des Aufwachsens verschwunden ist. Aber eben deshalb kann Pädagogik nicht mehr an Institutionen, Plätze gebunden sein, sondern wird vielfältig und den Individuen nahe.

Unbestritten: dahinter steht eine fast apokalyptische Situation mit Zügen der Grausamkeit. Die Individuen selbst müssen versuchen, sich mit einer Welt auseinander zu setzen, die Perfektion von ihnen verlangt, die mit Ausgrenzung bedroht. Auch das ist gewiss: hier droht ein Hase- und Igelspiel, mit den Individuen als Verlierern. Und für die Pädagogik entsteht der Effekt, jedem Individuum eine eigene Pädagogik geben zu wollen, damit diese als Individuen das böse Spiel selbst regeln. Das wirkt zynisch. Dennoch: Die Differenz liegt in der veränderten Situation des Subjekts, genauer in jener Subjektivität, die – systematisch gesprochen – dem Zögling zwar immer zukommen muss, damit Erziehung gelingen kann, aber doch von Gesellschaft und Kultur bislang vorenthalten wurde. Das war das Paradox aller bisherigen Pädagogik: Sie wollte Subjektivität, Freiheit und Autonomie, musste den Zögling aber ermächtigen, diese zu erkämpfen – in der Regel war es zu spät, das Subjekt blieb auf der Strecke, als Ergebnis einer durch Ordnungsmächte verseuchten Pädagogik, die sich auf die Seite der objektiven Mächte geschlagen hatte. Jetzt, in dieser anderen Moderne verändert sich die Situation. Gewiss: sie wirkt erschreckend, weil sie ein entsetzlich vereinsamtes Subjekt erzeugt; das ist durchaus konkret zu nehmen: Noch die Sozialpolitik treibt Menschen in Isolation – wer die jüngste Zeit medienwirksam dramatisierten Fälle von Kindesvernachlässigung prüft, stellt fest, dass es um solche systematisch erzeugten Vereinsamungsprozesse wie um Vorgänge einer Enteignung oder eines Vorenthaltes sozialer und kultureller Möglichkeiten geht.

Aber bei diesem Befund sollte man nicht stehen bleiben. Die sozial erzwungene Ausdehnung von Pädagogik darf nicht in ihren Potenzialen unterschätzt werden. Vor allem hat sie im Subjekt einen wichtigen Partner. Emphatisch gesprochen: die Universalisierung der Pädagogik birgt die Chance in sich, dass Erziehung und Bildung den Einzelnen zurückgegeben und zu einer Möglichkeit werden, sich selbst zu bestimmen. Aber eben deshalb muss man auch wieder über ihre Grenzen nachdenken – sie sind gegeben, in der Logik des pädagogischen Geschehens, auf das die Kritiker der Reformpädagogik hingewiesen haben, freilich ohne den paradigmatischen Wechsel schon ahnen zu können, der in der Wende von einer gesellschafts- und machtsituierten Pädagogik hin zu einer subjektbasierten Pädagogik sich vollzieht, wie sehr dieser auch aus der Not gesellschaftlich erzwungener Individualität erwächst.

Vor allem: diese Grenzen müssen verteidigt werden, auch weil eintreten könnte, dass es mit der Ausdehnung und Individualisierung von Pädagogik diese selbst in ihrer Sachstruktur zu verschwinden droht. Damit wäre niemandem geholfen, ebenso wenig wie durch Pädagogen, welche wieder in das Machtspiel eintreten, als Organisatoren von Standards und Tests die Subjekte davon abhalten wollten, die eigenen Bildungsprozesse zu gestalten. Grenzen müssen auch gezogen werden gegenüber jenen, die lautstark auf Risiken des Aufwachsens hinweisen, sich als Kinderfreunde geben oder Eltern unterstützen wollen, die in ihren Kompetenzen geschult werden sollten, welche man ihnen vorher durch Überforderungen genommen hat. Risiken, die sich als verkappte Normen erweisen. Gegenüber jenen, die buebisch Pädagogik in Anspruch nehmen, um Disziplin zu erzwingen. Gegenüber jenen, die mit hysterischem Geschrei Erziehung und Bildung fordern, um – wie die alten Alchemisten – das Gold in den Köpfen der Kinder zu heben und es in das Portfolio der Kapitalanleger zu stecken. Gegen jene, die versuchen, Pädagogik als Instrument der Selbstabrichtung zu missbrauchen.

Die Grenze der Pädagogik ist aber mit dem Subjekt gegeben, das sich seiner vergewissert. Originell ist dieser Befund nicht, interessanter hingegen, dass man ihn in der Gegenwart aus einer Diagnose der sozialen und kulturellen Verhältnisse gewinnt. Aber dabei entkommt man dem Vorgang nicht, der das Ausgangsdatum der Überlegung markiert: Universalisierung und Verallgemeinerung von Pädagogik finden statt, dies muss man wohl hinnehmen. Der Vorgang ist sozusagen gesellschaftlich und kulturell begründet, nahezu unvermeidbar. Zugleich aber hat er eine Bedeutung, die über die Bedingungen hinausweist, die ihn auslösen, eine Option auch sichtbar macht, die man nicht erwarten würde. Es ist die Option für die Pädagogik, vielleicht für den pädagogischen Grundgedankengang, seine Verpflichtung auf Erziehung und Bildung, welche im Kern schon immer dem Subjekt entstanden war, ihm nun aber endgültig aufgetragen wird. Aus der Not einer gesellschaftlichen und kulturellen Situation, als Folge der Kollateralschäden, welche die Moderne erzeugt – und doch als Chance. So mag ein jeder Bildung im Munde haben, am Ende entscheidet dann doch, wie ein ziemlich schwerer Weiser ironieverdächtig formulierte, was hinten herauskommt.

Zwar nicht diese letzte Einsicht, wohl aber der Gedankengang als ganzer dürften überraschen.

Literatur

- Bauman, Z. (2000): Liquid Modernity. Cambridge: Polity 2000.
- Bauman, Z. (2005): Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg
- Beck, U./Bonß, W./Lau, C. (2004): Entgrenzung erzwingt Entscheidung, Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? In: Beck/Bonß/Lau (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Frankfurt am Main, S. 13-62
- Bernfeld, S. (1973): Sisyphe oder die Grenzen der Erziehung; Frankfurt am Main
- Böhnisch, L./Schröder, W./Thiersch, H. (2005): Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim.
- Borchert, J. (2007): Familien werden ins Elend geknüpelt. (später unter der Titelseite: „Familien werden untergebuttert) Interview mit dem Sozialrichter Jürgen Borchert. http://www.tagesschau.de/aktuell/meldungen/0,,OID6580202_REF1,00.html [15.4.2007]
- Delekat, Friedrich (1967): Von Sinn und Grenzen bewusster Erziehung. Ein Versuch zur Bestimmung des Verhältnisses von Christentum und Erziehung. Zweite Auflage. Heidelberg
- Dollinger, B. (2007): Reflexive Individualisierung als Mythologem pädagogischer Zeitdiagnostik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 10, S. 75-89
- Grisebach, E. (1924): Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle: Niemeyer
- Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt am Main 1994.
- Lepénies, W. (2006): Kultur und Politik. Deutsche Geschichten. München, Wien
- Litt, T. (1965): Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen (1926). In: T. Litt: Pädagogik und Kultur. Kleine pädagogische Schriften 1918 – 1926, hrsg. v. F. Nicolini. Bad Heilbrunn, S. 58-98
- Wacquant, L. (2000): Elend hinter Gittern. Konstanz
- Winkler, M. (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart

Prof. Dr. Michael Winkler, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik, Am Planetarium 4, 07737 Jena, emw@uni-jena.de